



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED  
CURSO DE GEOGRAFIA - LICENCIATURA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: TRAJETÓRIA E  
EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA



CLARA INÊS DE CAMPOS LOPES

FLORIANÓPOLIS, 2021

CLARA INÊS DE CAMPOS LOPES

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: TRAJETÓRIA E  
EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, como requisito para a obtenção de título de Licenciado em Geografia.

**Orientadora:** Prof.a Dra. Rosa Elisabete M. W. Martins

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2021**

## CLARA INÊS DE CAMPOS LOPES

### O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito para obtenção do título de licenciado em geografia, no Curso de Graduação em Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

#### **Banca examinadora:**

Orientadora:

.....  
Prof.a Dra. Rosa Elisabete M. W. Martins  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

.....  
Prof. Dr. Luiz Martins Junior  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

.....  
Prof. A Dra Leia de Andrade  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

**Florianópolis, 27 Agosto 2021**

Dedico este trabalho á minha família e á todos que trabalham pela educação.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Professora e orientadora Dra. Rosa Elisabete M. W. Martins pela competência na orientação desta pesquisa. Comprometida e dedicada com a educação pública, foi de total importância na minha formação docente ao longo do curso. Obrigada por acreditar no meu potencial, por entender meus processos e mostrar possíveis caminhos a seguir. Meu infinito agradecimento.

Aos meus Pais, Madalena e Diosergio, por estarem sempre presente e apoiando as minhas decisões, vocês são minha base e motivação.

Ao meu namorado Pedro que compartilhou comigo as alegrias e tristezas deste TCC sabendo estar ausente e presente nos momentos certos, sempre me incentivando e reforçando minhas potencialidades. Obrigada Amor!

À minha sogra Sônia pelos conselhos, dicas, apoio e incentivo. A senhora é um exemplo de mulher na minha vida.

Aos meus amigos e minhas amigas, toda gratidão pelos momentos de alegria e palavras de apoio que me incentivaram a não desistir.

A todos os colegas da graduação, de todas as disciplinas cursadas, pelos momentos de descontração, reflexão e troca nestes cinco anos de curso.

Aos colegas de LEPEGEO, grupo no qual me encontrei nesta busca prazerosa pela prática docente.

A CAPES, pela bolsa de residência pedagógica que me ajudou na produção deste trabalho de conclusão de curso.

A professora preceptora e aos estudantes da turma de terceiro ano do ensino fundamental, pelo carinho e participação nas propostas aqui expostas.

A todos os professores do meu curso pela elevada qualidade do ensino.

Também quero agradecer a Léia de Andrade e Luiz Martins Junior por aceitarem compor a banca de defesa do meu TCC.

Enfim, agradeço a todos que ajudaram de alguma forma na realização desta pesquisa.

A uma educação que liberte o homem, eis o que aspiram os povos do Terceiro Mundo. E isto supõe uma pedagogia da liberdade que liberte da dominação da Natureza, mas também da dominação de outros grupos humanos - de todo tipo de dominação.

Josué de Castro 1970

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso Geografia Licenciatura do Centro de Ciência Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UDESC tem como objetivos destacar as potencialidades do Programa de Residência Pedagógica Geografia para qualificar o percurso de formação Inicial; compreender o papel da residência pedagógica na construção dos saberes docente; investigar a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais e apresentar as atividades práticas realizadas em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, no ano de 2019, durante a participação da Residência Pedagógica. Esse estudo caracteriza-se como qualitativo, tendo como metodologia a construção do referencial teórico e a socialização das práticas pedagógicas realizadas no percurso de bolsista na Residência Pedagógica Geografia. O desenvolvimento da pesquisa partiu de uma inquietação quanto ao papel do ensino de Geografia nos anos iniciais para a aprendizagem dos conceitos e categorias essenciais da Geografia no início da escolarização das crianças. Os dados da pesquisa mostraram as contribuições do Programa de Residência Pedagógica na relação entre a universidade, a Educação Básica e a importância do papel da alfabetização geográfica nos anos iniciais no desenvolvimento da capacidade de observar, ler e compreender o mundo espacialmente.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Geografia nos Anos Iniciais; Programa de Residência Pedagógica; Formação Docente.

## LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01: Maquetes de duas estudantes do 3 <sup>a</sup> ano .....	43
IMAGEM 02: Exposição de maquetes sobre relevo em feira de ciências .....	44
IMAGEM 03: Produção de mapa do corpo .....	46
IMAGEM 04: Exposição dos mapas na sala .....	46
IMAGEM 05. Caixa: escala maior e menor .....	48
IMAGEM 06. Gincana sobre escalas .....	48
IMAGEM 07. Varal Geográfico confeccionado pelos/as estudantes do 3 <sup>o</sup> ano .....	51
IMAGEM 08. Trabalho confeccionado por um estudante da turma do 3 <sup>o</sup> ano .....	52
IMAGEM 09. Produção de relógio do sol por um estudante .....	53
IMAGEM 10. Saída de campo para teste do funcionamento dos relógios do sol.....	54
IMAGEM 11. Registro de finalização da atividade .....	55

## **LISTAS DE ABREVIATURAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

RP – Residência Pedagógica

PRP – Programa de Residência Pedagógica

FAED – Centro de Ciências Humanas e da Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Base

MEC – Ministério da Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia

IES – Instituição de Ensino Superior

SC – Santa Catarina

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>22</b>
<b>1: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>25</b>
<b>2: O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 O conceito de lugar no ensino de Geografia.....</b>	<b>37</b>
<b>3: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS ATIVIDADES REALIZADAS NOS ANOS INICIAIS .....</b>	<b>41</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>60</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de conclusão do curso de Geografia Licenciatura do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UEDESC, que tem como tema a “contribuição da Residência Pedagógica na formação docente em Geografia”.

É possível observar um crescente no número de pesquisas<sup>1</sup> que vêm apontando a Residência Pedagógica – RP, como uma experiência fundamental para a formação de qualidade de futuros/as professores/as, já que ela possibilita a articulação entre a teoria e a prática da profissão docente. Esse lugar, se planejado, tendo objetivos claros e sendo contemplado em uma estrutura curricular que possibilite que essa articulação seja feita, dá ao/à estudante a vivência da profissão e oportunidade para que a teoria possa ser significada, além de desenvolver importantes habilidades de um/a professor/a mediador/a.

Para Pimenta (1996) a identidade profissional de um docente é construída pela significação dada pelo/a professor/a a sua profissão, enquanto agente transformador/a, conferindo à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de sua história de vida, de seu modo de situar-se no mundo, de seus saberes, de suas angústias, de suas representações e de seus anseios.

Neste sentido, acreditamos ser importante, durante a formação inicial, se aproximar do cotidiano da escola e da realidade da sala de aula da Educação Básica. Com isso, a RP constitui-se como um espaço tempo fundamental na vivência de experiências para a construção da identidade docente que se constrói na relação das aprendizagens efetivadas na universidade e no exercício profissional.

Segundo Fonseca (2002), as discussões acerca da identidade do docente universitário se intensificaram no Brasil, nos anos 1990, articulado aos movimentos internacionais no campo da pesquisa em Educação, de maneira que, nos dias atuais, ainda, é um tema de investigação e reflexão. Com isso, programas institucionais estão crescendo e se estabelecendo nesse cenário como o Programa Residência Pedagógica (PRP).

---

<sup>1</sup> Gasparello (2011); Giglio (2010); Freitas M. C. de Freitas; B.M. & Almeida D. M. (2020); Souza, A. R. B; Martins Filho, L. J; MARTINS, R. E. M. E. (2020).

Este estudo tem como **problemática** analisar quais as contribuições do Programa de Residência Pedagógica Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina, considerando suas potencialidades na relação entre a universidade e a Educação Básica e a interação entre teoria e prática.

Como **objetivo geral** elencamos destacar as potencialidades do Programa de Residência Pedagógica Geografia para qualificar o percurso de formação Inicial. Como objetivos específicos: compreender o papel da residência pedagógica na construção dos saberes docente; investigar a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais e apresentar as atividades práticas realizadas em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, no período de participação da residência pedagógica.

Para isso, foram escolhidos os seguintes caminhos da pesquisa: organização do referencial teórico, análise documental do Programa de residência pedagógica do curso de Geografia/UDESC e a socialização das atividades realizadas a partir da participação no Programa de Residência no curso de Geografia da FAED/UDESC vivenciadas em uma turma de 3º ano dos anos iniciais em uma escola pública na cidade de Florianópolis/SC, no ano de 2019.

As propostas das práticas pedagógicas abordaram o conceito de lugar e a alfabetização geográfica, levando em conta os aspectos do espaço vivido, percebido e concebido, resultante do lugar em que a criança vive e atua. Callai (2005) afirma que é necessário que ocorra a alfabetização geográfica trabalhando o conceito de lugar, pois é no lugar, que a criança consegue estabelecer suas primeiras relações.

Conforme (MOREIRA, 2007), o lugar é marcado no espaço pela relação do vivido pelo sujeito através do meio, carregado de um sentimento de pertencimento e experiências, ou seja, associa-se o espaço vivido para entender o espaço geográfico. Logo, num mundo em constante renovação, o/a professor/a de Geografia deve ter em mente que, para favorecer a compreensão do/da estudante de que ele é parte integrante do processo de aprendizagem e também agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres e, por isso, precisa trabalhar, simultaneamente, temas que favoreçam o desenvolvimento do conceito de lugar conectado com o contexto em que o sujeito está inserido.

Portanto, por todos os aspectos que mobilizam a análise das potencialidades da residência pedagógica na qualificação dos/às licenciandos/as em Geografia. O trabalho segue sua estrutura consistindo três capítulos: O primeiro apresenta a natureza do Programa de Residência Pedagógica, considerando sua origem e implantação nas redes de ensino. No segundo é apresentado a discussão sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais, com destaque para análise conceitual de lugar e sua importância. E, no terceiro, destacamos as ações e oficinas desenvolvidas na escola onde realizamos as atividades da Residência Pedagógica.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, pretendo abordar os caminhos percorridos no processo de construção do objeto de estudo, “contribuição da Residência Pedagógica na formação docente em Geografia”. O caminho metodológico escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa é o de caráter qualitativo, e os procedimentos de investigação buscam elementos para compreensão dos arranjos teóricos e a apresentação dos dados empíricos coletados.

Como esta pesquisa analisa quais as potencialidades da residência pedagógica para a qualificação na formação docente do/a professor/a de Geografia, seu enfoque se alinha à abordagem qualitativa. Conforme considerações de Minayo (2016), esse tipo de pesquisa procura revelar processos sociais ainda pouco conhecidos e que pertencem a grupos particulares, sendo seu objetivo proporcionar a construção de abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado. Segundo essa autora, a pesquisa qualitativa privilegia aspectos da subjetividade humana, tais aspectos não podem ser quantificados, pois pressupõem a interação entre sujeito e objeto em um processo de diálogo cujo foco é a contraposição e contradição de ideias. A abordagem qualitativa considera a relação entre o mundo e o sujeito além daquela traduzida em números.

Sendo assim, para investigar o aprender a ensinar Geografia, será necessário partir da vivência como metodologia. A organização metodológica iniciou-se com construção do referencial teórico com destaque para as diferentes categorias apresentadas nesta pesquisa, como Residência Pedagógica, ensino de Geografia nos anos iniciais e o conceito de lugar. Posteriormente, serão apresentadas a descrição das atividades desenvolvidas como bolsistas de RP, tendo como base a observação, o planejamento e a regência, por meio de intervenção, anotações e registros, em contato com as diversas situações e realidades de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública do município de Florianópolis/SC. Essa escola constitui-se como campo empírico do estudo.

### **Contexto e sujeitos da pesquisa**

O desenvolvimento das atividades apresentadas nesta pesquisa foi realizado em uma escola pública de Educação Básica na cidade de Florianópolis/SC, que atende estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Nesta escola, as atividades no programa de Residência Pedagógica Geografia foram executadas numa turma do terceiro ano dos anos iniciais no ano letivo de 2019, com acompanhamento da professora regente da turma. O perfil do grupo de estudantes que compõem a turma pode ser assim delineado: 21 crianças, sendo 11 meninas e 10 meninos, com idade entre 9 a 12 anos. Em sua grande maioria, moradores da comunidade do entorno da escola.

Inicialmente, a residente acompanhava a professora regente com monitoria e acompanhamento das atividades dos/as estudantes. Antes de planejar as intervenções baseadas nas oficinas pedagógicas que foram efetivadas em vários encontros, realizou-se um processo de observação da turma, cujo objetivo foi de conhecer o dia a dia das aulas, considerando as formas de relacionamentos, comportamentos e particularidades. Todas as observações e experiências vivenciadas eram registradas no caderno de campo.

Após esse período, com o apoio da professora regente, foram organizados os planejamentos de ensino, definindo as atividades, os materiais pedagógicos e às avaliações para os encontros que seriam desenvolvidos no decorrer da Residência Pedagógica. O planejamento curricular anual da turma serviu como referência para elaboração e organização das ações que foram desenvolvidos com os/às estudantes.

As temáticas escolhidas para trabalhar nas oficinas pedagógicas com a turma foram: relevo, conceito de escalas e coordenadas geográficas. As atividades que envolveram os conceitos geográficos foram trabalhadas numa relação com o lugar percebido, concebido e vivenciado das crianças.

### **Análise dos dados coletados**

A coleta e análise dos dados desta pesquisa foram constituídas dos relatos produzidos a partir das experiências efetivadas durante o período como bolsista da RP Geografia no ano de 2019. A partir das atividades planejadas, iremos apresentar as práticas que foram realizadas com a turma do terceiro ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

Salientamos que o planejamento e o desenvolvimento das práticas se pautaram no planejamento anual da professora regente, tendo como recorte o ensino de Geografia. As temáticas das oficinas foram:

Prática 1: Produção de maquetes sobre relevo para exposição do projeto na feira de

ciências da escola,

Pratica 2: Mapa do corpo e a importância do conceito de lateralidade

Pratica 3: Gincana com as escalas geográficas

Pratica 4: Produção e exposição de Varal Geográfico

Pratica 5: Construção do Relógio do sol.

O detalhamento e apresentação das etapas com o desenvolvimento das práticas serão apresentados no capítulo três desta pesquisa.

## 1: A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA FORMAÇÃO DOCENTE

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é um programa de ações que integram as Políticas de Formação de Professores/as da Educação Básica da rede pública, e faz parte das Políticas Nacionais de Formação de Professores/as do Ministério da Educação - MEC, sendo orientada por ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Tal programa é ofertado com o intuito de aperfeiçoar a formação docente e consolidar a proximidade entre universidade e escolas de Educação Básica.

Por se caracterizar de uma política de caráter público, a distribuição e obtenção das bolsas de RP, acontecem por meio da participação das IES<sup>2</sup> em Edital público divulgado pela CAPES. As instituições de ensino superior apontam seu interesse em participar do programa, com envio de projeto, realizado pelo coordenador institucional. Após aprovação, o programa ocorre por meio de um regime de orientação por parte do/a professor/a da universidade e preceptores<sup>3</sup> das escolas públicas. O programa ainda concede bolsa remunerada aos/às estudantes participantes do projeto, a fim de propiciar a qualidade da participação destes/as estudantes no programa. Conforme site da Capes, no Edital nº 06/2018, a remuneração para os bolsistas é de R\$ 400 reais, com duração máxima de 18 meses, cujo pagamento é de responsabilidade da instituição CAPES.

Apesar de o Programa Residência Pedagógica ter sido implementado enquanto política de formação de professores/as em 2018, o debate sobre o tema é mais antigo, sua história inicia no ano de 2007 com a proposta do então Senador Marco Maciel (DEM/PE). Neste período, tratava-se de uma ideia de ensino subsequente à formação acadêmica ao qual foi chamada de Residência Educacional. Para isto, foi realizada uma proposta de alteração ao artigo 65 da LDBEN/96, na qual se acrescentou parágrafo único:

Aos professores/as habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei. (PLS 227/07)

A proposta nunca saiu do papel, a Comissão de Educação do Senado e

---

<sup>2</sup> IES: Instituição de Ensino Superior

<sup>3</sup> Preceptores: Nomenclatura definida pela CAPES para o/a professor (a) supervisor (a) regente da turma que supervisiona e orienta o/a residente.

representantes do Conselho Nacional da Educação, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação e do Ministério da Educação, consideraram que a implantação do PLS 227/07, precisaria de financiamento para conseguir custear bolsas de estudo aos professores/as residentes e da mediação de uma política nacional de formação, inviabilizando o projeto.

Anos mais tarde, em 2012, o senador Blairo Maggi (PR-MT) adapta o PLS 227 e apresenta o Projeto de Lei PLS nº 284/12, denominado de Residência Pedagógica. Desta vez, o projeto não prevê a residência como pré-requisito para a atuação na Educação Básica. Todavia, novamente é negado.

Somente no ano de 2014 a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprova o projeto de lei PLS 6/2014 do senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) que propõe a alteração da LDB – Lei de diretrizes e bases da educação, alterando a nome para Residência Docente. O Projeto define a residência como uma etapa após a graduação. A proposta tinha carga horária de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas ofertadas para licenciados com até três anos de conclusão dos cursos de licenciatura. E, ainda alterava a redação do parágrafo único do art. 65 da LDBEN/96, conforme apresentado abaixo:

Parágrafo único. Aos professores/as habilitados para a docência na educação básica será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de mil e seiscentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei (BRASIL, PLS 6/2014).

Os três projetos apresentaram fragilidades, associaram a residência pedagógica ao formato de residência encontrado na formação médica, além de colocá-lo como um programa de formação continuada, sem adentrar nas especificidades necessárias para a formação docente. Desta maneira, nenhum dos projetos supracitados chegou a ser efetivamente implantado.

Acreditamos ser importante fomentar pesquisas direcionadas para a formação de professores/as, pois, segundo Martins (2016, p. 248), a universidade tem um papel fundamental na formação inicial e precisa buscar a “integração entre essa instituição e o ensino básico, o que contribuirá para que os professores/as teorizem sua prática, ao mesmo tempo em que recebem a formação específica da sua área”. Ainda segundo Teixeira Júnior e Rodrigues (2015), à medida que os processos envolvidos na formação de professores/as têm ganhado notoriedade, levantam-se discussões relacionadas às

especificidades e limitações na implantação de práticas mais eficientes e eficazes que deem conta das especificidades das escolas de Educação Básica.

Neste sentido, o projeto constituído pela CAPES criado em 2011 e implantado em 2012, tinha como objetivo associar a teoria da universidade com a prática da sala de aula, proporcionando a interação entre universidade, estágio e escola. Não se limitando somente na vivência, mas buscando construir uma interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática docente.

Esse edital foi destinado à seleção de IES para implantação de projetos com os seguintes objetivos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...];
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola [...].
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018, p. 1).

Em 2018 é lançado pelo MEC o primeiro Edital para Residência Pedagógica. A Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, adere a este edital - 06/2018, com a participação dos cursos de Pedagogia e Geografia Licenciatura do Centro de Ciência Humanas e da Educação – FAED. As atividades foram iniciadas em agosto de 2018 e finalizadas em janeiro de 2020. Segundo o edital, as atividades são organizadas com 440 horas para serem desenvolvidas durante a graduação. Com 24 bolsas para os/às estudantes, três bolsas para os/as preceptores/as para cada área de formação. O Projeto Institucional de Residência Pedagógica teve a duração de 18 meses, distribuídos da seguinte forma:

60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (CAPES, 2018, p. 12).

O Programa de Residência Pedagógica Geografia da FAED/UDESC sob a coordenação da prof.<sup>a</sup> Dr. Rosa Elisabete M. W. Martins foi desenvolvido no Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia – LEPEGEO, possibilitando assim, um

espaço no curso de Geografia para tratar diretamente com questões que envolvam a formação docente, práticas de ensino e estágios supervisionados em Geografia, promovendo uma reflexão crítica sobre as vivências e práxis<sup>4</sup> educativa. Essa imersão do/a licenciando/a na escola de Educação Básica caracteriza-se:

[...] como um período em que o aluno tem a oportunidade de conhecer com mais profundidade o contexto em que ocorre a docência, identificando e reconhecendo aspectos da cultura escolar; acompanhando e analisando os processos de aprendizagem pelos quais passam os alunos e levantando características da organização do trabalho pedagógico do professor formador e da escola. (SILVESTRE; VALENTE, 2014, p. 46)

O Programa contou com 24 bolsistas residentes do curso de Geografia licenciatura, distribuídos em três escolas públicas no município de Florianópolis/SC. Desta maneira, o projeto contou com ações de socialização, monitoria e regência nas aulas de Geografia na Educação Básica. Todas as atividades realizadas eram registradas em caderno de campo na qual o residente descrevia suas observações sobre a organização escolar e sobre as relações educacionais estabelecidas entre estudantes, professores/as, coordenação pedagógica e direção geral. Cada Residente, em conjunto com o seu Docente Preceptor, elaborou um Plano de Atividades da Residência contendo o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas na escola.

Todo esse processo foi acompanhado por um/a professor/a da escola básica e orientado por um/a professor/a da Instituição<sup>5</sup> para auxiliar no desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas. Entre as atividades realizadas podem ser destacados espaços de formação e leitura, reuniões quinzenais de planejamentos e diálogos sobre o processo de interação na escola.

Em 2020 foi lançado outro Edital da residência Pedagógica, Edital 01/2020, que teve suas atividades iniciadas em outubro de 2020 e irão até março de 2022<sup>6</sup>. Neste edital, na UDESC tivemos a participação das seguintes áreas: Geografia, Pedagogia, Artes, Química e Física.

Em meio a tantas produções teóricas, programas e legislações que enfatizam as

---

<sup>4</sup> A práxis pedagógica, dentro deste contexto, permite que o residente possa, não só conduzir o processo de ensino e de aprendizagem teoricamente fundamentado, mas que contribua para a análise desta mesma teoria, trazendo da prática elementos que contribuam para o desenvolvimento e avanço da teoria.

<sup>5</sup> Coordenado pela prof.<sup>a</sup> Dr. Rosa Elisabete M. W. Martins.

<sup>6</sup> Destaco que as práticas que iremos socializar nesta pesquisa, foram realizadas no Edital 06/2018 que teve suas atividades finalizadas em janeiro de 2020.

vantagens de uma efetiva articulação na formação acadêmica com as escolas da rede pública, o programa de residência pedagógica recebe críticas principalmente por estar vinculado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e, além disso, propor a reformulação do estágio supervisionado. Tais diretrizes são duramente criticadas por ocasionar um estreitamento curricular e promover a perda de autonomia acadêmica para o papel centralizador do Estado por meio de agências de regulação. De acordo com Guedes:

Ainda, para essas entidades, a PRP articula-se à atual política de formação docente do Ministério de Educação, empenhada em submeter os programas de formação inicial (cursos de licenciatura) à nova BNCC. Como prescreve o Documento “as propostas do PRP devem apropriar-se de forma analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos” (Capes, Edital/06, p. 19). Não é prematuro afirmar que vivemos novas ingerências no campo da formação, na autonomia administrativa e pedagógica da Universidade e na organização curricular dos cursos de licenciatura. (2019, p.98).

Embora essas críticas sejam pertinentes, o objetivo desse trabalho é destacar o potencial das contribuições não só no espaço de aprendizagem dos/as bolsistas, mas também na possibilidade de qualificar as práticas nas escolas e aproximar a universidade da realidade da Educação Básica. Além disso, possibilita experiências práticas no percurso da formação inicial, numa relação direta com o mundo profissional, que é essencial para as aprendizagens que são fundantes neste período.

De acordo com Martins (2016), é fundamental durante a formação inicial de professores/as, a proposição de projetos de ensino, pesquisa e extensão que tenham relação direta com a escola, como espaço profissional e de formação docente. Espaços e tempos que possam se constituir como fatores determinantes para a iniciação à docência e fortalecer a construção dos saberes curriculares, disciplinares e profissionais dos acadêmicos. Segundo Pimenta:

Espera-se que a licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2002, p. 18).

Deste modo, o Programa de Residência Pedagógica possibilita esse espaço no curso de Geografia/Licenciatura para vivenciar os desafios que envolvem a formação docente, proporcionando o desenvolvimento de atividades que auxiliam a formação e a

vivência de propostas de atividades que possam ser usados em diferentes situações, para que, gradativamente, o/a licenciando/a em Geografia possa ter autonomia no processo de produção do conhecimento.

Entendemos que o PRP também é um espaço que oportuniza a reflexão sobre a relação teoria-prática e possibilita qualificar a formação dos futuros/as professores/as. Guedes aponta:

A busca por reconhecer as teorias e, portanto, as concepções que fundamentam o seu trabalho, propicia ao professor uma inscrição, um posicionamento diante dos distintos posicionamentos colocados em disputa pelas construções teóricas de cada autor que pensa a educação. Assim, podemos entender que aliar a reflexão sobre os saberes produzidos nas práticas à reflexão sobre as teorias subjacentes às práticas é um caminho importante para a construção de escolhas mais conscientes sobre a ação docente, construção esta que, a nosso ver, é papel importante da formação. (2018, p. 85-86).

O Programa de Residência Pedagógica integra uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores/as e tem por objetivo contribuir no aperfeiçoamento da formação, prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de Educação Básica. Esta vivência nas escolas é fundamental, no decorrer do percurso formativo, pois oportuniza o desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e possibilitem exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente. Para isso, precisamos ser criativos, críticos e conscientes da importância da relação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Outro ponto significativo é a aproximação entre universidade e escola durante todo o processo do programa de residência. Este contato permite a concretização do projeto, sendo a parceria entre ambos o ponto crucial para a construção de ambientes formativos complementares. A presença dos/as professores/as da Universidade na escola se dá em diversos momentos do processo, construída a partir da relação estabelecida entre escola e professores/as preceptores/as, de forma harmoniosa e construtiva. Essa interação também se apresenta como um elo da formação inicial e conseqüentemente, na formação continuada para os/as preceptores/as. De acordo com Souza:

[...] a imersão dos/as licenciandos/as nas escolas de Educação Básica, via o PRP, segue uma parceria entre professores/as da Universidade,

professores/as da escola e os/as próprios/as licenciandos/as, numa perspectiva dialógica e participativa, na feitura de uma escola realmente solidária e inclusiva e indo ao encontro de premissas construídas ao longo de nossa trajetória e experiência na formação de professores, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. (2020, p. 140).

Consideramos que um dos desafios dos cursos de licenciatura é possibilitar que os/ás estudantes possam realizar experiências de práticas pedagógicas e curriculares que realmente sejam geradoras de aprendizagem ligadas a docência. Neste sentido, a residência pedagógica é um Programa que só tem a acrescentar no percurso formativo, pois, prepara para a prática da docência, aproxima a Universidade com a Educação Básica e potencializa as aprendizagens voltadas para o exercício profissional. Possibilitando desenvolver intervenções pedagógicas, conviver com a rotina da escola e com os/as estudantes da Educação Básica, que são indispensáveis para a construção de um conhecimento prático-profissional dos futuros/as professores e professoras.

## 2: O ENSINO DA GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

O objetivo desta seção da pesquisa é destacar a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista a relevância e o papel dos conteúdos e conceitos trabalhados em sala de aula nesta etapa da escolarização das crianças. Acreditamos ser fundamental que os conhecimentos construídos pelos/as estudantes tenham relação com seus espaços de vivência, além de se construir saberes significativos para articular a leitura das palavras com a leitura do mundo. Também apresentamos uma discussão acerca do conceito de lugar para entender as relações de pertencimento e identidade que os/as estudantes podem estabelecer com o lugar em que vivem.

Consideramos que o ensino da Geografia tem um papel na construção de um processo pedagógico a partir da realidade vivenciada pelas crianças no seu cotidiano e nas atividades da escola. De acordo com Callai:

Por meio da Geografia, nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos. E os nossos alunos precisam aprender a fazer as análises geográficas. E conhecer o seu mundo, o lugar em que vivem, para poder compreender o que são os processos de exclusão social e a seletividade dos espaços. (2005, p. 45).

É importante que a formação das crianças esteja pautada em ações que contribuam para construção da autonomia para que possam compreender o seu papel como cidadãos que tenham direitos na sociedade em que vivem e atuam. Straforini destaca que o ensino da Geografia tem um papel essencial na compreensão da realidade vivida, para que as crianças possam entender melhor o mundo.

A possibilidade de fazer do ensino de Geografia nos anos iniciais como um caminho para compreender a realidade em que se vive, é bastante concreta [...] também neste nível de ensino é possível ensinar Geografia e torná-la interessante, despertando nas crianças um interesse maior de procurar entender o mundo em que vivemos. (STRAFORINI, 2004, p.18).

É por meio dos conceitos e conteúdos deste componente curricular que podemos oportunizar aos/as estudantes o entendimento das transformações do espaço geográfico. Para isso, se faz necessário produzirmos um ensino que esteja vinculado com a realidade

em que se vive, uma realidade local para a construção de valores de identidade e pertencimento. Assim como disse Straforini:

E, acima de tudo, considero que estudar o lugar para compreender o mundo significa para o aluno a possibilidade de trilhar no caminho de construir a sua identidade e reconhecer o seu pertencimento. Faltam-nos muito esses valores de identidade e pertencimento num mundo que se pretende homogêneo, mas que é contraditório e diverso tanto nas relações entre os homens, e destes com a natureza, assim como no espaço que estamos construindo no cotidiano de nossas vidas. (STRAFORINI, 2004, p.18).

Com isso, é possível afirmar a importância do ensino de Geografia já nos anos iniciais, para a formação de sujeitos que reconheçam sua dimensão social e sua participação na ocupação do espaço, que é construída a partir da assimilação de conceitos geográficos, a partir de suas vivências neste espaço.

Nesta perspectiva, buscamos refletir sobre o papel da Geografia em especial no momento do processo de alfabetização nos anos iniciais. O entendimento das relações espaciais, partindo do princípio de que devemos produzir o conhecimento a serviço da justiça social, possibilita a construção do espaço geográfico respeitando a etapa do desenvolvimento do/a estudante nesta fase de aprendizagem.

As propostas de trabalho desenvolvidas com a Geografia nos anos iniciais podem constituir-se em possibilidades para o desenvolvimento de uma prática social cotidiana, para a formação de uma consciência espacial, para uma relação ética e estética com o espaço, ampliando as visões de mundo, a compreensão do que acontece aos alunos e do que vivem. Afinal, com a Geografia e com os alunos, podemos ler o mundo de forma plural, contraditória e dinâmica, para que possamos compreender melhor a nós mesmos e aos outros; e, quem sabe, contribuir para ações na construção de um mundo digno para todos. (THEVES, 2018, p. 98).

Deste modo, a alfabetização dos anos iniciais é um processo que vai muito além de aprender a ler e escrever, onde o/a pedagogo/a ao desenvolver suas atividades como professor/a tem desafios interdisciplinares para que os/as estudantes percebam naturalmente que há Geografia em tudo. Para isso, é necessário levar em consideração o contexto em que os/as estudantes estão inseridos.

São muitos os desafios para dar conta de um ensino que consiga desempenhar uma formação integral para as crianças. Para isso, é importante que o/a professor/a se utilize de vários recursos didáticos que auxiliem na compreensão dos conteúdos estudados

para que a Geografia se torne significativa para os/as estudantes. São muitas as possibilidades que podem ser trabalhadas e uma delas é aprender a pensar o espaço e, para isso, é necessário aprender a ler o espaço, “que significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido”(CASTELAR, 2000, p. 30)

A superação de uma lógica descontextualizada e baseada na memorização de dados precisa ocorrer, e para isso, é essencial a participação dos/as estudantes neste processo de ensino aprendizagem, pois, acreditamos que assim proporcionará uma apropriação dos conceitos da Educação Geográfica aos/as estudantes dos anos iniciais. Não há maneira de se construir um ensino instigante se o planejamento das aulas se pautarem somente no uso o livro didático, quadro e giz para ensinar Geografia.

Diante da realidade de uma sala de aula com crianças ativas, fica evidente a necessidade de superar o planejamento de aulas onde há um predomínio da exposição do/a professor/a, sem uma interação e diálogo com as crianças. É importante superar um ensino fragmentado desligado da realidade dos/as estudantes.

Neste sentido, Goziza (2016, p.09), destaca que é essencial que o ensino da Geografia nos anos iniciais, contemple o “encontro/confronto da Geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da Geografia científica, do espaço concebido por esta ciência, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido”.

O/a professor/a tem o desafio de contribuir no processo de mediação na construção do conhecimento entre os/as estudantes e o objeto de estudo. Para isso, ele necessita ter um planejamento que oportunize o entendimento da sociedade, dos diferentes grupos sociais e dos espaços geográficos que constituem o dia a dia das crianças. Para Silva:

O desafio que se coloca é construir com as crianças e/ou oportunizar que elas mesmas construam os conceitos necessários à sua vivência, inclusive os conceitos relacionados a ciência geográfica, tais como: espaço, território, lugar, paisagem, região, natureza, sociedade; pois pensar o ensino de Geografia nos anos iniciais, a partir de sua função alfabetizadora, é resgatar o seu próprio objeto, o espaço, inserindo-se numa perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura do mundo (2018, p. 244).

Com isso, podemos perceber que trabalhar com ensino de Geografia nos anos iniciais é desafiador, pois é um componente curricular que tem que contribuir na alfabetização geográfica e desenvolver nos/as estudantes a capacidade de observar, ler e

compreender o mundo espacialmente. Callai destaca que é importante o desenvolvimento de um olhar espacial:

O olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas nesse espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está mostrando (CALLAI, 2000, p. 94).

Cabe ao professor/a criar estratégias que permitam a interpretação de conhecimentos para a inserção do indivíduo na sociedade, favorecendo a autonomia do pensamento crítico, possibilitando o/a estudante a desenvolver um olhar atento às questões sociais, políticas e econômicas que estão diretamente ligadas a disciplina de Geografia.

Ensinar Geografia envolve muito mais que solicitar aos/às estudantes que construam maquetes, desenhe o percurso de casa até a escola ou peça a resolução de questões do livro didático. Para efetivar uma aprendizagem de Geografia é fundamental que as aulas tenham atividades que mobilize a participação e reflexão dos/as estudantes nesse processo de ensino aprendizagem, tendo o/a professor/a estratégias metodológica em sala de aula para a produção de um conhecimento autônomo e significativo.

O ensino de Geografia na fase de alfabetização, enquanto campo do conhecimento, deve se levar em consideração que crianças também são sujeitos sociais e fazem parte na produção e transformação do espaço. É um conhecimento que possibilita o reconhecimento das diferentes espacialidades, ampliando a visão de mundo e contribuindo para a formação da criança.

Partindo do fato de que a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra, a principal questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo. E pode-se dizer que isso nasce com a criança. Desde que a criança nasce os seus contatos com o mundo, seja por intermédio da mãe, seja pelo esforço da própria criança, buscam a conquista de um espaço. Um espaço que não é mais o ventre materno onde ela está protegida, mas um espaço amplo, cheio de desafios e variados obstáculos, e que, para ser conquistado, precisa ser conhecido e compreendido. E isso, a criança vai fazendo, superando os desafios e ampliando cada vez mais sua visão linear do mundo. (CALLAI, 2005, p. 233)

Oportunizar essa leitura de mundo por meio da realidade na perspectiva geográfica

é o caminho para o desenvolvimento de conceitos geográficos e construção do pensamento espacial. Para Vygotsky (1993, p. 93) o desenvolvimento desses conceitos científicos só será entendido se estiver muito clara a relação com o cotidiano da criança: "É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato", sendo o lugar vivido e percebido o caminho para alcançar este objetivo.

No período dos anos iniciais, onde a escolarização está voltada para a alfabetização com ampliação do desenvolvimento intelectual da criança e das relações sociais. É uma fase onde as crianças expressam suas aprendizagens por meio de brincadeiras, pois o brincar é uma dimensão que faz parte do desenvolvimento do aprender, Davis e Oliveira explicam este processo:

Brincando, a criança experimenta novos papéis, julga se os mesmos são ou não adequados, imagina consequências por agir de um ou outro modo. Com isso, acaba por internalizar regras de conduta desenvolvendo ainda o sistema de valores que desde já orienta seu comportamento. (DAVIS E OLIVEIRA 1994, p. 96)

É nesta perspectiva de aprender brincando que a Geografia pode ampliar, na criança, o desenvolvimento das noções de representação e orientação com conceitos de: lugar, lateralidade, espaço, paisagem e tempo. De acordo com Silva e Silva (2018, p. 245), "deve-se contemplar os conceitos-chave da Geografia e as representações que os alunos trazem deles e constroem cotidianamente no mundo contemporâneo".

Nessas condições é possível perceber a relevância da utilização das brincadeiras ou jogos no cotidiano escolar, oportunizando um ensino e aprendizagem mais significativa e, do mesmo modo, favorecendo o maior aproveitamento das aulas de Geografia. De acordo com Callai, o ensino de Geografia deve criar condições para que as crianças ampliem sua visão de mundo.

Um espaço que não é mais o ventre materno onde ela está protegida, mas um espaço amplo, cheio de desafios e variados obstáculos, e que, para ser conquistado, precisa ser conhecido e compreendido. E isso a criança vai fazendo, superando os desafios e ampliando cada vez mais a sua visão linear do mundo. Quer dizer, em termos absolutos, ela consegue ir avançando a sua capacidade de reconhecimento e de percepção. Ao caminhar, correr, brincar, ela está interagindo com um espaço que é social, está ampliando o seu mundo e reconhecendo a complexidade dele. (CALLAI, 2005, p. 234).

Com a ampliação do repertório teórico e metodológico, o/a professor/a estimula as crianças a questionar, indagar, resolver problemas e compreender o mundo e nele atuar de maneira crítica. Segundo Cavalcanti:

Para que os alunos entendam os espaços da sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. Para atingir os objetivos dessa educação, deve-se levar em consideração, portanto, o local, o lugar do aluno, sempre visando propiciar a construção, por ele, de um quadro de referências mais geral que lhe permita fazer análises críticas desse lugar. (CAVALVANTI, 2008, p. 34).

É importante que o processo de alfabetização geográfica seja uma prioridade no planejamento dos anos iniciais, pois assim a criança tem a oportunidade de fazer relações e de desenvolver habilidades para observar e compreender as relações geográficas espaciais e temporais, que fazem parte do seu dia a dia. Com isso, os/as estudantes, desde os anos iniciais, têm contato com os conceitos da Geografia que são essenciais para o entendimento dos conteúdos que são trabalhados ao longo da sua trajetória escolar e compreensão de conceitos mais complexos e abstratos da Geografia.

Desta forma, promover a interação da criança com o espaço geográfico correlacionando teoria e cotidiano é fundamental para a percepção e compreensão do espaço local ao global. Compreendendo os conceitos básicos da Geografia, a criança conseguirá estabelecer conexões entre o conteúdo teórico da brincadeira/jogo e sua percepção do mundo vivido. Sendo assim, o conceito de lugar gira em torno do espaço vivido pelo indivíduo e, este conceito, passa a ser de grande importância na Geografia, pois para entender o mundo, precisamos entender, primeiramente, o lugar em que vivemos e estabelecemos nossas conexões, sejam elas afetivas ou culturais.

## **2.1 O conceito de lugar no ensino de Geografia**

Nesta sessão da pesquisa iremos tratar do conceito de lugar apresentando seu conceito e importância dentro do ensino de Geografia. Assim como afirma Callai e Moraes (2013), a nossa identidade vem do lugar, resultado dos vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares.

O conceito de lugar, na história do pensamento geográfico, possui diferentes abordagens de estudo. Nos estudos da Geografia, somente a partir da década de 1970 que essa categoria passa a ter grande importância e se torna objeto de reflexão entre os teóricos da ciência geográfica. Mas é preciso ter o cuidado para não confundir a compreensão do conceito de lugar associada a um determinado local. De acordo com Callai, é importante estudar o conceito de lugar para conhecer nossa história:

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades. (CALLAI, 2005, p. 236).

À medida que o lugar é entendido pelos estudantes, eles passam a compreender que fazem parte dele. Ou seja, compreendem as relações e transformações políticas, econômicas, sociais e culturais presentes na sociedade e que parte do seu dia a dia. Santos explica:

Assim, o lugar é definido a partir das relações que mantém com a totalidade, a qual seria manobrada pelo movimento histórico do capitalismo. Desse modo, a especificidade do lugar mantém, então, uma ligação indissociável com o tempo histórico, na medida em que o significado do lugar se modifica à medida que o capitalismo se transforma. O lugar, aliás, define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente (...). Assim, cada lugar se define tanto por sua existência corpórea, quanto por sua existência relacional (SANTOS, 2002a, p.158 e 159).

Desta maneira, o lugar possui uma localização no espaço, mas vai muito, além disso, está marcado pela relação do vivido, concebido e percebido nas relações mais amplas da sociedade. Como o regional e o global. “Para apreender essa nova realidade do lugar, não basta adotar um tratamento localista, já que o mundo se encontra em toda parte” (SANTOS, 2002, pg.314).

Considerando a discussão acerca do lugar no contexto escolar a escala geográfica é um aspecto fundamental no entendimento e nas possibilidades de aplicação do conceito na aproximação do real. Segundo Carlos (1996, p.20), a realidade da escala local é parte do espaço geográfico apropriado á vida, cotidiano, podendo ser analisado pela ótica do “habitante, identidade e do lugar”.

Entretanto, não podemos esquecer que, ao mudarmos de escala, não estamos simplesmente aumentando ou diminuindo a perspectiva de observação, mas atribuindo valor a análise espacial, pois é no processo de leitura do “lugar-mundo” ou dos “lugares-mundo” que o lugar é produzido.

O conceito de lugar de acordo com a perspectiva da Geografia Humanista, tem o sentido ligado a experiência humana e não somente o sentido geográfico. Tem um sentido ligado a um espaço vivido pelas pessoas. De acordo com Tuan (1982, p.143), o entendimento do mundo é feito por meio das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar.

O sentimento de pertencimento do espaço pode estar relacionado à minha rua, a meu bairro, a meu estado ou a meu país. O lugar é produzido a partir da afetividade, do modo como nos adaptamos as perspectivas globais que se inserem no local, dando sentido à distribuição das coisas e principalmente das pessoas no espaço geográfico.

[...] O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo uma identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque lugar é vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá a unidade social. Cada sujeito se situa num espaço real onde se reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si (CARLOS, 2007 p.22).

Consideramos que nos anos iniciais é importante o estudo do lugar como ponto de partida no ensino de Geografia para que as crianças possam compreender o que acontece nas suas relações diárias e vivências na sua casa, na escola, no bairro e, assim possam conhecer a sua história. Com isso, poderá conhecer os contextos geográficos e históricos que podem ajudar no entendimento do seu pertencimento, seu grupo social e o seu lugar. Nesse, contexto, Callai destaca:

Estudar o município é importante e necessário para o aluno, na medida em que ele está desenvolvendo o processo de conhecimento e de crítica da realidade em que está vivendo. Ali estão o espaço e o tempo delimitados, permitindo que se faça a análise de todos os aspectos da complexidade do lugar. É possível verificar, vivenciar aquela realidade concreta, e os pressupostos que dão conta do que seja a Geografia. (CALLAI, 1998. p. 11)

Martins (2015b) chama atenção para o fato de que a construção do conhecimento geográfico nos anos iniciais vai além da concepção de que alfabetização é aquisição da leitura e da escrita.

Nesse sentido, surge a necessidade de questionar se os referenciais que os professores trabalham nos anos iniciais estão contribuindo para orientá-los na aplicação dos conhecimentos geográficos nas atividades de sala de aula. Trabalhar o conhecimento geográfico nos anos iniciais, numa abordagem que se reduz à execução das tarefas de decodificação mecânica de símbolos, mapas e representações, contribui para que a criança não consiga estabelecer a relação entre o conhecimento construído na escola e as informações que recebe no seu cotidiano. (MARTINS, 2015b, p. 67).

Neste mesmo sentido, destacamos a importância do ensino de Geografia ainda nos anos iniciais, para oportunizar uma alfabetização para além do letramento.

Fazer essa leitura demanda uma série de condições, que podem ser resumidas na necessidade de se realizar uma alfabetização cartográfica, [...] é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar as paisagens, para tanto, ela precisa saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade: (culturais, políticos, econômicos) (CALLAI, 2001; p.228).

Portanto, a alfabetização geográfica é primordial para os níveis de complexidade dos anos seguintes, onde os/ás estudantes dos anos iniciais se encontrarão com desafios de compreender conceitos fundamentais e mais complexos da Geografia. Neste processo de ensino-aprendizagem o/a professor/a pode se utilizar de inúmeros recursos didáticos, para oportunizar a aquisição de habilidades para a leitura de mundo como: os quadrinhos, as fotografias, os livros, os filmes, a literatura, a pintura, a música, os mapas, os gráficos, a TV e, também o cotidiano das crianças.

Destarte, por saber da importância que a Geografia do lugar tem nos anos iniciais,

esta pesquisa destaca algumas atividades que foram desenvolvidas com uma turma dos anos iniciais com o objetivo de trabalhar com este conceito em sala de aula. Esta perspectiva de aprendizagem permite a criança elaborar, construir e assimilar conceitos geográficos se percebendo protagonista da sua formação. Para tal, é fundamental que o professor/a utilize de estratégias didáticas que estabeleçam uma conexão com o lugar vivido.

### 3: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS ATIVIDADES REALIZADAS NOS ANOS INICIAIS

Tendo como foco destacar a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais, bem como, o conceito de lugar, este capítulo tem o objetivo de apresentar a descrição das atividades e práticas pedagógicas desenvolvidas como bolsista da RP numa turma dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública do município de Florianópolis/SC. Essa experiência empírica com o ambiente escolar proporcionou a reflexão sobre as situações encontradas para uma melhor compreensão do contexto social dos sujeitos envolvidos na pesquisa, tornando possível o desenvolvimento das habilidades do fazer docente.

O lócus da vivência ocorreu em uma turma do 3º ano do ensino fundamental do período vespertino no segundo semestre de 2019. Nesta turma, realizamos cinco práticas pedagógicas conforme planejamento curricular da professora regente da turma. As propostas tiveram como objetivo mobilizar os conceitos de lugar para estimular a alfabetização geográfica das crianças.

No período de desenvolvimento das ações seguiu-se um roteiro de observação, anotações e registros, planejamento, regência e intervenções. Os registros reflexivos aconteciam em todos os encontros no fim das aulas. Neles continham todos os apontamentos das ações realizadas, com o intuito de analisar o planejamento e a execução das aulas apontando como eram desenvolvidas, como foi a dinâmica, como os/ás estudantes participaram e o que deu certo ou não no planejamento.

Seguindo essa perspectiva, nas primeiras observações foi possível constatar que as aulas de ensino de Geografia, muitas vezes, tinham como foco a leitura e escrita, sem necessariamente ter atividades práticas e/ou contar com a participação ativa das crianças. Segundo Busato (2005), no ato de observar a ação docente, assumimos uma intencionalidade transformadora, pois absorvermos aprendizagens, razões e justificativas para as ações desenvolvidas.

A turma na qual foram realizadas as intervenções pedagógicas era considerada agitada pela professora regente, com dificuldades no trabalho em equipe. No entanto, percebeu-se que isso estava mais ligado ao perfil da faixa etária e algumas dificuldades relacionadas à rotina das aulas que, em muitos momentos, eram expositivas e pouco interativas. Outro ponto que chamou atenção foi o fato de que havia muita oscilação na frequência escolar da turma. O acompanhamento da frequência era feito com cuidado pela

professora regente por conta da realidade social em que aqueles estudantes estavam inseridos.

Desta forma, considerando os elementos já abordados anteriormente a respeito da importância do ensino de Geografia nos anos iniciais, serão apresentados, em ordem cronológica, os procedimentos realizados, tanto no planejamento das intervenções, quanto na efetivação metodológica das práticas realizadas com a turma.

### **Prática 1: Produção de maquetes sobre relevo para exposição do projeto na feira de ciências da escola**

O ensino de relevo e a maquete enquanto primeira proposta metodológica foi um pedido da professora regente devido à participação da turma no projeto da feira de ciência da Escola.

Apesar da presença do relevo no cotidiano, o ensino desses conteúdos ainda é feito de forma distante da realidade do/a estudante. Considerando que o ensino de Geografia deve possibilitar ao/á estudante a sua participação no contexto espacial em que está inserido, percebe-se que era importante apresentar o conjunto das formas de relevo, apontando suas características e quais formações são encontrados em nossa cidade, estado e país.

Como recurso didático, utilizou-se a elaboração de maquetes por possibilitar uma visão tridimensional das formações na qual estava lhes apresentando. A respeito do uso das maquetes as autoras Simielli, Girardi e Morone afirmam:

É correto afirmarmos que o objetivo primeiro em se construir maquetes de relevo é o de possibilitar uma visão tridimensional das informações que no papel aparecem de forma bidimensional. Podemos ainda reconhecer os compartimentos principais do relevo de um determinado território e a partir deste reconhecimento construir novos conhecimentos [...]. (2007, p. 133)

Portanto, a elaboração de maquetes não se trata apenas de uma atividade divertida, mas uma metodologia para o ensino-aprendizagem dos conteúdos e conceitos geográficos de forma significativa.

O projeto de elaboração das maquetes com a turma ocorreu em dois encontros de cinco aulas. Nas primeiras duas aulas, do primeiro encontro, realizou-se aula expositiva dialogada sobre o que é relevo e como ele está relacionado com a paisagem física e a

configuração atual da superfície terrestre. Foram utilizadas como recurso fotografias para apresentar imagens das formas de relevo, problematizando em qual delas a escola está inserida e uma maquete para apresentar os compartimentos principais das formas de relevo, esta maquete foi confeccionada pelos bolsistas do laboratório LEPEGEO.

O interessante foi a participação das crianças nesse momento da aula onde um dos meninos relatou que morava em uma colina. Após explicação teórica, foi iniciada a construção das maquetes deixando livre para escolha a forma de relevo que os/ás estudantes queriam representar – Planalto, Montanha, Colina, Planície, Depressões ou Vale (figura 01).

Imagem 01 – Maquetes de duas estudantes do 3ª ano.



Fonte: Clara Lopes (2019)

Os materiais para construção das maquetes foram: papelão, argila, tinta guache, pincéis, guardanapo e copo de água. Devido o tempo de secagem a proposta foi concluída no segundo encontro onde os/ás estudantes foram desafiados a apresentar seus trabalhos para os colegas. Para finalizar a proposta pedagógica, foi entregue as maquetes (figura 02), para coordenação pedagógica para apresentação dos resultados do trabalho na feira de ciências da escola como apresentado na imagem abaixo.

Imagem 02 – Exposição de maquetes sobre relevo em feira de ciências



Fonte: Clara Lopes (2019)

Portanto, utilizar metodologicamente a maquete no Ensino de Geografia e, sobretudo, para a aprendizagem do conteúdo de relevo traz inúmeros benefícios aos estudantes, o mais importante deles é o reconhecimento desses tipos de relevo dentro de sua realidade.

### **Pratica 2: Mapa do corpo e a importância do conceito de lateralidade**

Na sequência do planejamento de iniciação cartográfica, foi organizada uma proposta de intervenção partindo do princípio de que a criança precisa conhecer o seu corpo e o espaço que este ocupa. Sendo assim, trouxe o conceito de lateralidade e proporcionalidade para entendimento do ensino cartográfico por meio da produção e construção do mapa do corpo.

Esta atividade foi realizada em um encontro com cinco aulas de 45 minutos cada. Em um primeiro momento foi realizado uma breve contextualização sobre lateralidade com as crianças. A discussão tinha como objetivo apresentar noções básicas da lateralidade corporal: esquerda, direita, frente e costas. Para fixar esse entendimento, trouxe questionamentos como, por exemplo: “Qual o seu braço direito?”, “Que colega está a sua direita?”, “Qual objeto encontra-se a sua esquerda?”. Este exercício de reconhecer o seu corpo como um ponto de referência lhes auxilia nos conhecimentos para a orientação.

Quando questionados sobre o que entendiam sobre orientação, observou-se que as crianças ficaram inseguras em responder ao questionamento. Assim, foi possível explicar que uma das formas de orientação no espaço, é por meio do corpo, que ajuda compreender as noções de direita, esquerda, frente e traz, possibilitando analisar os objetos que rodeiam o espaço onde o indivíduo vive. Para uma visualização prática, fizemos uma saída de campo pelo pátio da escola para exercitar a compreensão destes conceitos cartográficos. No percurso de ida ao ginásio caminhando pelo lado direito da escola e ao retornar perceberam que o mesmo trajeto quando mudado de orientação se tornou esquerdo. A intenção era proporcionar a ligação do conceito concreto com o que já havíamos trabalhado em sala.

Após esses exercícios foi iniciado a produção do mapa corporal. As ações ocorreram com a participação dos/as estudantes de forma tranquila, participativa e criativa. Durante o desenvolvimento, foi destacado no quadro a importância de um mapa comendo os seguintes elementos: título, orientação e legenda, que auxiliam na leitura dos mapas e no entendimento das informações representadas.

O estudo da linguagem cartográfica possui demasiada importância nessa fase de aprendizagem, se entendido, contribui não apenas para que os/as estudantes compreendam e utilizem os mapas, como também para que desenvolvam capacidades relativas à representação do espaço vivido. Tal leitura exige algumas habilidades que trazem à tona a necessidade de ser realizada uma alfabetização cartográfica para aprender a operar signos com significados específicos, que permitem a leitura do mundo por meio da leitura do mapa. O mapa é mais uma ferramenta para a leitura do mundo. (CALLAI, 2010).

No decorrer da atividade, foi possível observar que as crianças estavam motivadas, participando ativamente em todo processo (figura 03). Ao término, foi realizado o registro e roda de conversa para falar sobre a importância de saber se orientar no mundo. Conforme

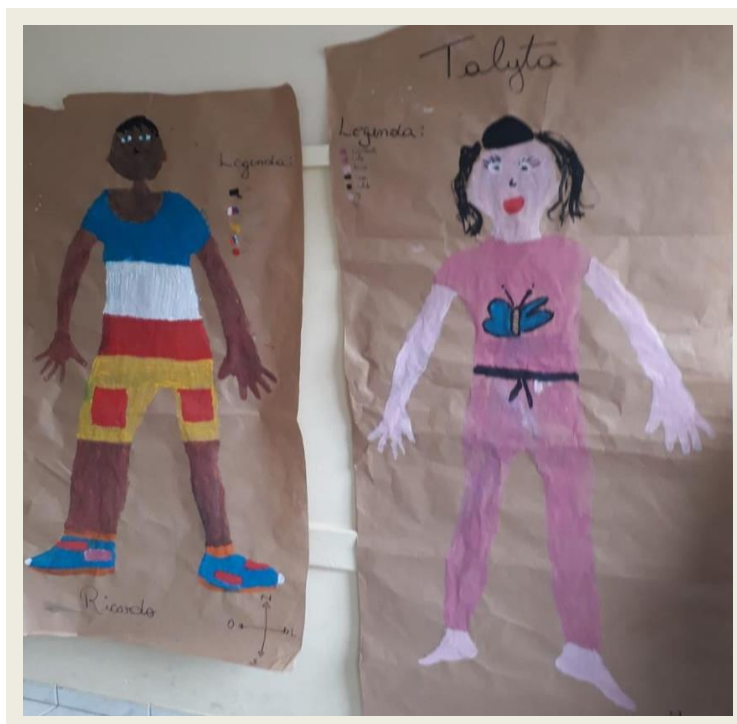
apresentado na imagem 04.

Imagem 03 – Produção de mapa do corpo



Fonte: Clara Lopes (2019)

Imagem 04 – Exposição dos mapas na sala



Fonte: Clara Lopes (2019)

### **Prática 3: Gincana com as escalas geográficas**

Como sequência didática, após a realização da atividade de produção do mapa do corpo, iniciou-se o conceito de escala. Para tratar deste conteúdo foi necessário pensar em uma proposta que estivesse alinhada aos pressupostos de Callai (2005), onde falar de lugar é partir da referência do lugar que a criança está inserida.

É certo que o conceito de escala possui um elevado grau de abstração, o que dificulta o seu ensino-aprendizagem. Para isso, partiu-se da ideia de trabalhar com escala nessa fase de formação, primeiramente, com o conhecido percebido e vivenciado, demonstrando os diferentes tamanhos que um objeto pode ser representado. Assim, a cartografia ao ser inserida no cotidiano do/a estudante, auxilia, também, na construção de conhecimento, fazendo com que ele consiga perceber o espaço em sua volta.

Em um encontro de cinco aulas, iniciou-se apresentando o tema da aula. Com o objetivo de resgatar um pouco da história de cada estudante, descobrindo o que cada um entendia como seu lugar no mundo, foi aberto roda de conversa, juntamente com a professora regente da turma, fazendo perguntas do tipo: “onde você mora?”, “quem nasceu em Florianópolis?”, “quem nasceu fora do Brasil?”. Ao término dessa primeira etapa de discussão e contextualização, nas últimas três aulas desse encontro, foi realizada gincana pedagógica “aprendendo a localização do meu lugar”, cujo objetivo foi de compreender o conceito de escala considerando o lugar da vivência das crianças.

Para a execução da proposta pedagógica a turma foi dividida em dois grupos e organizada em duas filas. Após, foi dado início a atividade de Escala. A dinâmica contou com duas caixas de isopor sobre a mesa, com os rótulos “ESCALA MAIOR” e “ESCALA MENOR” (figura 05) e dois envelopes repletos de papéis com descrições sobre alguns lugares que são familiares para os/as estudantes como por exemplo: meu quarto, a sala de aula, o meu bairro e entre outras representações geográficas. A proposta consistia em cada estudante retirar um papel por vez de um dos envelopes (roxo ou vermelho), identificando-o e colocando-o na caixa de acordo com a escala referida (figura 6).

Imagem 05. Caixa: Escala Maior e Menor



Fonte: Clara Lopes, 2019.

Imagem 06. Gincana sobre escalas.



Fonte: Clara Lopes, 2019.

Cada equipe por vez deveria indicar um/a estudante para retirar da caixa um cartão com o nome de um Lugar e, por seguinte, ler em voz alta e responder para a turma se a representação geográfica pertencia a uma escala maior ou menor. Conforme o/a estudante acertasse a equipe obtinha um ponto e, sucessivamente, esse processo transcendeu até a equipe que obteve o maior número de acertos.

Durante o processo de leitura, interpretação e associação do lugar com a escala

geográfica, observou-se que boa parte dos/as estudantes não apresentou dificuldades em executar a tarefa, pois muitos deles conseguiram decifrar o lugar e associar com a escala cartográfica. Entretanto, como a proposta era em equipe, os/as estudantes que ficavam na dúvida ou tinham dificuldade na leitura acabavam recebendo ajuda dos colegas, promovendo uma troca e uma maior união entre eles, além de exercitar a leitura nesse processo de alfabetização.

Ao analisar e observar o uso dos conceitos cartográficos nesta turma percebeu-se a ausência dos conhecimentos básicos dos/as estudantes sobre essa temática, confirmando algumas lacunas de entendimento sobre as aprendizagens de alfabetização cartográfica nos anos iniciais do ensino fundamental.

### **Prática 5: Produção e exposição de Varal Geográfico**

Dando sequência, em outro encontro equivalente a cinco aulas, o conteúdo sobre lugar foi novamente a pauta da conversa com os/as estudantes, onde procurou-se estabelecer relações com a escala local, com a finalidade de associar situações que ocorrem no dia a dia das crianças. Essa aula que foi nomeada “o meu lugar no mundo”, serviu como uma aula preparatória para explorar a oficina nomeada de “Varal Geográfico”.

Para explorar a temática proposta, a primeira aula foi separada para discussão e conversa acerca do conceito de lugar. Para isso, iniciamos organizando uma roda de conversa para explicar de forma mais detalhada o que é conceito de lugar, reafirmando em especial, que o lugar em que vivemos, possibilita conhecer nossa história e entender as coisas que acontecem ao nosso redor. Foi destacado que os lugares são espaços construídos que resultam das histórias das pessoas que ali vivem, mas que sofrem interferências de outros lugares como a região, a nação e o mundo.

Feito essas considerações, abrimos espaço para as crianças relatarem sobre o lugar em que vivem e como que este lugar representa para cada um/a. A participação das crianças se deu de forma bastante ativa e também relevante, pois todos/as conseguiram pautar seus relatos nas suas histórias de vida na realidade que vivem. Ao término do diálogo, nas três aulas que se sucederam do encontro com as crianças, iniciamos a proposta de organização do “Varal Geográfico<sup>7</sup>” com objetivo de compreender a

---

<sup>7</sup> O varal geográfico foi organizado com um fio colocado no fundo da sala onde os/as estudantes penduravam as produções realizadas no papel cartão.

representatividade do conceito de lugar do ponto de vista dos/das estudantes a partir das discussões realizadas e problematizadas na aula anterior. Desse modo, a proposta foi desenvolvida alinhada as seguintes questões que cada um/uma teve que responder:

- Eu sou de... (lugar onde vivem)
- O meu lugar está localizado em qual estado do Brasil?
- O meu lugar está localizado em qual região do Brasil?
- Meu lugar se identifica pelos seguintes fatos:
- As pessoas de outros lugares identificam meu lugar por:
- Eu representaria meu lugar como:
- Qual a palavra eu usaria para identificar o meu lugar?
- Qual comércio identifica o lugar que eu moro?
- Qual o desenho identifica o lugar que eu moro?
- Qual a música identifica o lugar que eu moro?
- Qual comida identifica o lugar que eu moro?

Metodologicamente, o varal geográfico foi realizado individualmente com a intenção de saber qual entendimento do conceito de lugar cada um/a tinha e, sobretudo o que define o lugar para cada um/a. Sendo assim, cada estudante recebeu um papel cartão A4 para que pudessem organizar o seu mural para ser exposto no varal geográfico. Para início de criação da representação sobre o lugar, foi solicitado para que utilizassem da criatividade para responder as questões com desenhos, recortes, palavras, algodão, folhas de arvores, EVA, tinta guache, barbante e etc.

Durante o processo de criação do cartaz, os/as estudantes apresentavam dúvidas no sentido de saber qual tipo de imagem estava correta, e, para todos, foi orientado que poderiam utilizar o que quisessem contanto que associassem com o seu Lugar no mundo. A atividade teve uma aceitação positiva e o resultado também foi satisfatório.

Na ultima aula, após o término, cada estudante apresentou seu cartaz explicando o que significava para si e destacando e associando os elementos apresentados. Esse processo de exposição de ideias e exercício de pensamento vai ao encontro das palavras de Callai que:

[...] a capacidade de o aluno fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que estar aprendendo Geografia: pode ser um exercício que permitirá a construção do seu conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da

criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente (CALLAI, 2005, p. 244).

A partir dos relatos e da organização dos trabalhos, foi possível observar que os elementos que eles associaram como pertencentes ao seu lugar foram objetos relacionados às suas casas, pessoas, lugares que frequentam que tem relação com as suas vidas e fazem parte do seu lugar de vivência. É relevante ressaltar que todos os murais confeccionados tinham um valor subjetivo e representavam a leitura do seu lugar no mundo, trazendo para seu pequeno mural componentes característicos de suas vidas em Florianópolis, conforme se observa na imagem 07.

Imagem 07. Varal Geográfico confeccionado pelos/as estudantes do 3º ano



Fonte: Clara Lopes, 2019.

Na imagem 08, a seguir, temos o trabalho de um estudante que apresenta o espaço que ele mais gosta, a sua casa. Para este estudante, o conceito de lugar tem relação com as suas referências afetivas desenvolvidas ao longo da vida, por meio da convivência. O lugar para ele tem um recorte ligado a suas emoções individuais e a sua vivência diária. Essa dimensão de pertencimento vai ao encontro da dimensão geográfica apontando por Manuel de Barros (2010, p. 67) “Meu quintal. É maior do que o mundo”. O quintal, nessa condição é o lugar do estudante, onde ele estabelece as suas relações afetivas com os amigos da escola, do bairro e, principalmente com membros da sua família.

Imagem 08. Trabalho confeccionado por um estudante da turma do 3º ano



Fonte: Clara Lopes, 2019.

A organização desta proposta pedagógica, com o uso de atividades lúdicas e interativas, contribuiu para o envolvimento e participação dos/das estudantes, que colocaram a mão na massa para a criação e organização dos trabalhos, resultando em diferentes produções sobre o conceito de lugar. Foi possível perceber que todos os trabalhos apresentaram características das suas histórias de vida, ligadas a afetividade e subjetividade de cada indivíduo. Finalizamos a aula confraternizando as produções em roda de conversa e pendurando os trabalhos em mural na sala de aula.

### **Prática 6: Construção de Relógio do sol.**

A proposta de oficina foi pensada por discutir vários conceitos geográficos como orientação, fusos horários e movimentos da Terra, neste encontro com cinco aulas de 45 minutos trouxemos a produção do relógio de sol para que as crianças pudessem entender estes conceitos básicos da Geografia. Segundo perspectiva de Almeida (2006) os referenciais geográficos de localização para adentrar ao sistema de coordenadas são definidos a partir da observação dos astros.

Para a autora, ao iniciar a apresentação das direções cardeais para as crianças, deve-se partir do movimento aparente do sol como referencial para determinar as direções leste-oeste, pois ao utilizar-se do movimento aparente do sol o/a estudante não estará mais centrado nas relações espaciais do seu corpo (direita, esquerda, atrás, frente) e sim a um referencial externo.

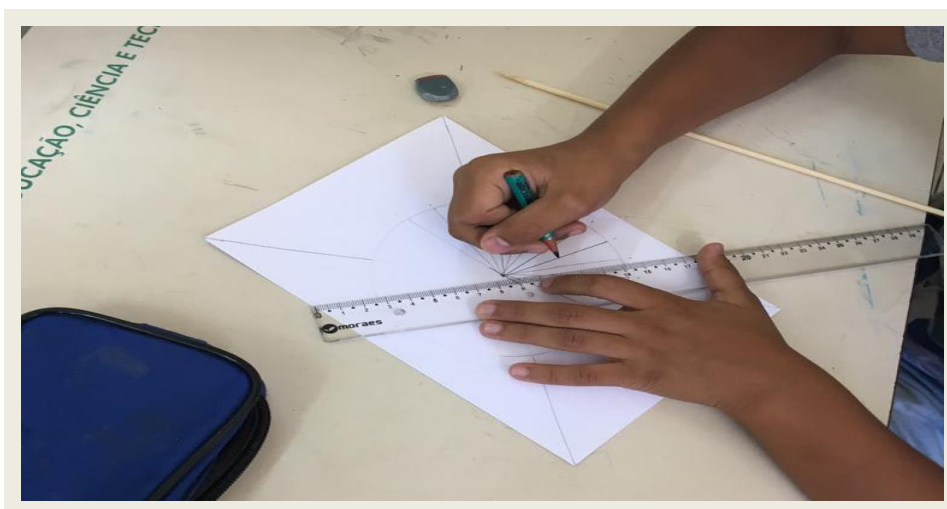
[...] durante a construção do relógio do sol, as operações mentais apoiam-se nos referenciais do esquema corporal, porém estabelecem um sistema de referências fora do observador e não em sua estrutura corporal. Do ponto de vista cognitivo, a criança precisa “se ver” sobre a superfície terrestre e coordenar seus referenciais corporais com os referenciais terrestres. Criam-se, desta forma, relações de localização espacial a partir de um sistema de referência externo e universal, o qual permite situar os objetos não em relação ao observador, mas em relação a um sistema geográfico (ALMEIDA, 2006, p. 54)

Para contextualizar e iniciar a aula questionei aos/as estudantes "Por que é dia em uma cidade e noite em outra?", "Qual a trajetória aparente do sol?" e "O que eles entendem por fuso horário?", após algumas respostas tímidas foi explicado que cada um significa pontuando a importância dos movimentos de rotação e translação. Para uma melhor visualização de como funciona esses movimentos, utilizou-se um globo como recurso didático.

Ao apresentar para as crianças o passo a passo de como fazer um relógio do sol, foi necessário explicar como é possível saber a hora através da sombra produzida pelo sol. Novamente usando o Globo e um voluntário para ser o sol, foi explicado que esse movimento aparente é causado pela rotação da Terra, que faz com que a luz solar incida em direções diferentes sobre a superfície do planeta ao longo do dia.

Feito essas considerações os alunos colocaram a mão na massa para produzir o seu relógio do sol. Com régua, palito de churrasco, lápis de cor, compasso, lápis e papel as produções ocorreram durante as quatro primeiras aulas do encontro, (Imagem 09).

Imagem 09: Produção do relógio do sol por um estudante



Fonte: Clara Lopes, 2019.

Ao término da atividade, em nossa última aula, fomos até o pátio da escola para testar na prática o funcionamento dos relógios (Imagem 10). Primeiro, observamos a posição do sol para em seguida posicionar corretamente nossos relógios de forma a apresentarem sombra no ponteiro conforme a claridade.

Todos os relógios apontaram a hora com uma leve variação de um para o outro. Onde de modo geral, as crianças interagiram muito bem à complexidade da atividade proposta, participando e entendendo como funciona a determinação das horas. Finalizamos a aula e nossos encontros com um registro especial, conforme apresentado na figura 11.

Imagem 10: Saída de campo para teste do funcionamento dos relógios de sol.



Fonte: Clara Lopes, 2019.

Imagem 11: Registro de finalização da atividade.



Fonte: Clara Lopes, 2019.

A vivência nos anos iniciais durante o período da residência pedagógica possibilitou um olhar diferente para o âmbito escolar e para como as crianças aprendem. As práticas que foram desenvolvidas tiveram como mote relacionar a perspectiva teórica da apresentação dos conteúdos e conceitos com propostas práticas efetivadas com a participação direta dos/as estudantes.

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (PEREIRA, 2005, p. 20).

Em todo o período de atividades com esta turma priorizamos a escuta das crianças e o protagonismo na realização das atividades. Mas é fundamental destacar que é preciso considerar a faixa etária das crianças (9 a 12 anos) e suas habilidades para compreensão de determinados conceitos que necessitam da capacidade de abstração e entendimento mais global. Por isso, é preciso deixar claro que as atividades desenvolvidas com esta turma tiveram o intuito de trabalhar noções iniciais da Geografia, sem a pretensão de que as crianças pudessem ter um entendimento aprofundado dos conteúdos trabalhados.

Pelo que foi apresentado, concluímos que as descobertas feitas durante todo o processo de intervenção foram importantes para a formação das crianças e para que elas pudessem compreender as noções básicas sobre o lugar onde moram e sobre situações do dia a dia. Tomamos o cuidado para efetivar propostas de atividades que atendessem as expectativas das crianças e ao planejamento anual da professora com o ensino da Geografia, visando à aprendizagem dos/as estudantes.

Ao trabalhar o lugar no qual os/as estudantes estão inseridos, estes conseguiram aprofundar seus conhecimentos no local no qual tem suas vidas cotidianas, seu bairro, sua cidade, bem como as especificidades e problemas de sua realidade geográfica. Assim como afirma Cavalcanti (2012, p. 143), o ensino do conceito de lugar na geografia é importante “para que os alunos possam fazer um elo entre o que acontece no lugar em que vivem, na sua vida, no seu cotidiano, e o que acontece em outros lugares do mundo”.

Consideramos, portanto, que esta experiência foi significativa, indo muito além das expectativas no processo de construção do conhecimento para atuação profissional, nesse caso, da pesquisadora participante. O PRP nos anos iniciais oportunizou o desenvolvimento de responsabilidade, ética e compromisso no ser professor/a, reforçando o entendimento do papel social que a profissão exige, assim como, a alfabetização geográfica para os/as estudantes do terceiro ano dos anos iniciais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar quais as contribuições do Programa de Residência Pedagógica Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina, considerando suas potencialidades na relação entre Universidade e a Educação Básica e a interação entre teoria e prática para qualificar o percurso de formação inicial. Apresentamos o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e as ações que integram as Políticas de Formação de Professores/as da Educação Básica, como uma das Políticas Nacionais de Formação de Professores/as do Ministério da Educação – MEC. Analisamos de que forma o programa auxilia na construção da identidade docente dos residentes de Geografia e buscou-se compreender qual o papel do ensino da Geografia para a aprendizagem das crianças nos anos iniciais, com destaque para o conceito de lugar nesta etapa da escolarização.

Mediante a análise das informações coletadas no período de participação no projeto institucional da CAPES, edital nº 06/2018, observamos que a Residência Pedagógica apresenta em seus objetivos uma proposta consistente que pode possibilitar um avanço no processo formativo dos licenciandos em Geografia e também contribuir com a melhoria da Educação Básica.

Instituído em 2018, o projeto tem o intuito de aperfeiçoar a formação dos acadêmicos de licenciatura, estimulando-os a atuar ativamente na prática de ensino, proporcionando uma maior aproximação e fortalecimento do diálogo entre as universidades e as escolas da Educação Básica. Todavia, como apresentado na pesquisa, nem sempre as discussões, nas instâncias públicas, tiveram como foco, problematizar às condições do trabalho docente, carreira ou remuneração. Acreditamos, portanto, ser importante fomentar estas questões e estimular pesquisas direcionadas para a formação de professores/as, pois a universidade tem um papel fundamental na formação inicial dos futuros profissionais de ensino.

Procuramos destacar a importância do ensino de Geografia nos anos iniciais, pois acreditamos ser essencial que os conhecimentos construídos pelos estudantes tenham relação com seus espaços de vivência. Neste sentido, procuramos experimentar possibilidades de trabalhar com o conceito de lugar para que os/as estudantes pudessem compreender suas relações de pertencimento e identidade com o lugar em que vivem.

As experiências vivenciadas no período de ambientação, imersão e regência com a realização das práticas pedagógicas na turma do terceiro ano foram fundamentais para

compreender a relação teoria e prática e qualificar o percurso formativo como professora de Geografia. Além disso, oportunizou uma sólida formação teórica e interdisciplinar, uma gestão democrática do aprender a ensinar, um compromisso social e ético, uma articulação entre formação inicial e continuada e o trabalho em equipe com as professoras preceptoras.

Como futuros professores/as, é fundamental, no decorrer do nosso percurso formativo, a imersão no cotidiano da escola para o desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática. Precisamos acreditar em nosso potencial e na autenticidade de nossas ações como professores/as e isso acontece numa relação direta da formação teórica com o campo da experiência. Nesta perspectiva a RP oportuniza o acadêmico a vivenciar o ser professor/a antes do ingresso no mercado de trabalho, contribuindo para que vivencie e compreenda como é o dia a dia em uma sala de aula no ambiente escolar a partir da práxis pedagógica e também proporciona ao professor/a preceptor um espaço de formação continuada, sobretudo nas atividades realizadas na IES. Nóvoa (2002) afirma que os professores/as se formam ao longo da vida escolar e a aprendizagem da docência extrapola o domínio de técnicas e metodologias.

A construção das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças contribuiu para desenvolver conhecimentos significativos sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais. É nesta fase de escolarização que conceitos geográficos como lugar, espaço, território, paisagem e região precisam ser apresentados para que as crianças possam compreender e se entender como agentes transformadores do espaço. Buscamos então, nas práticas pedagógicas, trazer a discussão dos conceitos com uma metodologia que auxilie nesta construção, estimulando as crianças a se expressarem a partir do vivido. Assim, a Geografia precisa trabalhar conteúdos e atividades que acompanhem o desenvolvimento sócio cognitivo das crianças, utilizando uma linguagem de acordo com a realidade e vivência dos/as estudantes, tendo como seu principal objetivo ensinar a ler o mundo. Seguindo esse entendimento, planejamos as práticas com o objetivo de contribuir para a alfabetização geográfica, partindo do conceito de lugar construído, percebido e vivido pelas crianças, referenciando-os espacialmente para efetivar a construção de noções espaciais.

Tornar-se professor/a é um processo que vai muito além dos conhecimentos teóricos, adquiridos na Universidade, por isso consideramos que as experiências vivenciadas no programa de Residência Pedagógica foram fundamentais para conhecer a

realidade da escola e ampliar a compreensão acerca do trabalho pedagógico em sala de aula. O saber aprendido está imbuído nos elementos e na totalidade das práticas educativas aqui apresentadas.

Desta maneira, consideramos, portanto, que a residência pedagógica é um Programa que só tem a acrescentar no percurso formativo dos/as licenciandos/as em Geografia, pois nos prepara para a prática da docência, aproxima a universidade com a Educação Básica e potencializa as aprendizagens voltadas para o exercício profissional.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BARROS, Manoel W. L. de. **Memórias inventadas** – As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1ª a 4ª séries. História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, v. 5, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 06**, de 2014 que dispõe sobre a “residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>>. Acesso em: 03 Nov 2020

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227**, de 2007 sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 03 Nov 2020

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 284**, de 2012 sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>> Acesso em: 03 Nov 2020

BUSATO, Zenir Salete Logo. Formação crítico-reflexiva do professor. In: BUSATO, Zenir Salete Logo. **Avaliação nas práticas de ensino e estágios**: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 59-85.

CALLAI, H. C. Espaço, cotidiano e lugar. In: BUITONI, M. M. S (coord.). **Coleção Explorando o Ensino: Geografia Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010. 252 p.

CALLAI, H. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, Helena Copetti & ZARTHA, Paulo Afonso. **O estudo do Município e o Ensino de História e Geografia**. Ijuí. Livraria Unijuí Editora, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a Ler o Mundo: A Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org). **Ensino de geografia: práticas e contextualização no cotidiano**, Editora Mediação, 2ª Ed. 2001.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. Literatura e Geografia em uma proposta interdisciplinar. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tania Regina Dias Silva (Orgs.). (Geo) grafias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas. Curitiba, PR: CRV, 2013. Cap. 8, p. 133-152.

CAPES. **Edital CAPES 06/2018** que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-residencia-pedagogica.pdf>> Disponível em: 03 Nov 2020

CAPES. Portal de Periódicos da Capes. Disponível em: <<https://capes.gov.br/educacaobasica/capespibid/pibid>> Acesso em: 03 Nov 2020

CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.). **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996

CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.). **Um Lugar no/do Mundo**. São Paulo: FFLCH. 2007. Disponível em: <[http://www.gesp.ffe.ch.usp.br/sites/gesp.ffe.ch.usp.br/files/O\\_lugar\\_no\\_do\\_mundo.pdf](http://www.gesp.ffe.ch.usp.br/sites/gesp.ffe.ch.usp.br/files/O_lugar_no_do_mundo.pdf)>

CASTELLAR, S.M.V. **A alfabetização em geografia**. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia Escolar e a Cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na Educação**. 2. Ed. Ver. São Paulo: Cortez, 1994.

FONSECA, Selva Guimarães. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. **Educação escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: Edufu, 2002.

Freitas, M. C. de, Freitas, B. M. de, & Almeida, D. M. (2020). **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente**. *Ensino Em Perspectivas*, 1(2), 1–12.

GASPARELLO, V. M. O uso da linguagem simbólica nos encontros com egressos: algumas possibilidades de leituras. In: FONTOURA, H. A. (Org.) **Residência Pedagógica**: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011. p. 39-52.

GIGLIO, C. M. B. et al. **Residência Pedagógica**: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. In: GOMES, M. de O. (Org.) **Estágios na formação de professores**: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 15-46.

GIGLIO, C. M. Residência Pedagógica como diálogo permanente entre a formação inicial e continuada de professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. **Anais [...] XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 375-392, 2010.

GORZIZA, Henrique Silva. Os conceitos geográficos na geografia escolar dos anos iniciais: uma contribuição para a formação de professores. **Geographia Meridionalis** v. 02, n. 02

Jul-Dez/2016 p. 253–268 Página 253. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/9378>>. Acesso em: em: 30/07/2021.

GUEDES, M. (2019) **A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica, Da Investigação às Práticas**, 9(1), 90 – 99, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.174>

GUEDES, Luísa Azevedo. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2018. 162f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2018/tLuizaGuedes.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2021.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. **A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor**. Geosul, Florianópolis, v. 30, n. 60, p 249-265, jul./dez. 2015a.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. O uso da literatura infantil no ensino de geografia nos anos iniciais – **Revista Geo UERJ**, n.27, p.64-79. Rio de Janeiro, 2015b.

MARTINS, Rosa E. M. W; DIAS, Julice; FILHO Lourival J. M. O contexto do ensino, pesquisa e extensão na formação docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 21(2):243-254, maio/ago., 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos)

MOREIRA, E. V. **O lugar como uma construção social**. Revista Formação, Presidente Prudent, v, 2, n. 14, p. 48-60, out./dez. 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

PEREIRA, Lucia Helena Pena. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

PIMENTA. **Formação de professores** - Saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996.

PIMENTA. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52

SANTOS, Milton (2002). **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Edusp.

SILVA, P. C. A. Katia; CRUZ, P. Shirleide; **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. Momento: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018

SILVA, Tânia Paula. O ensino da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre formação e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 15, p. 242-265, jan./jun., 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/466-Texto%20do%20artigo-1782-1-10-20180730.pdf>.> Acessado em: 30/07/2021.

SILVA, Tânia Paula; SILVA, Laura Regina. **O ensino da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**: reflexões sobre formação e práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 8, n. 15, . 242-265, jan./jun., 2018.

SILVESTRE, M. A; VALENTE, W. R. **Professores em Residência Pedagógica: Estágio para ensinar Matemática**. Petrópolis: Vozes 2014.

SIMIELLI, M.E.R; et al. **Maquete de Relevo**: Um recurso didático tridimensional. In: Boletim Paulista, 2007.

SOUZA, A. R. B. DE S.; MARTINS FILHO, L. J.; MARTINS, R. E. M. W. Programa de Residência Pedagógica: conexões entre a formação docente e a Educação Básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 137-150, 22 dez. 2020.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

TEIXEIRA JÚNIOR, J. G.; RODRIGUES FILHO, G. **Perfil dos Alunos de Licenciaturas em Química que Atuam no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e as Influências para sua Formação Inicial**. Química Nova na Escola, São Paulo, vol. 37, nº 4, p. 305-311, nov. 2015.

THEVES, Denise Wildner. **Pelos labirintos da docência com os fios de Ariadne: Geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos**. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

Tuan, Yi- Fu. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.) **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982, p.143-163

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem** São Paulo: Martins Fontes, 1993.